

- Réczey Ferenc–Pékari Dagmar–Gondi Ferenc 1961. Etikett, társasélet, protokoll. A hazai és a nemzetközi érintkezés szabályai egykor és ma. Minerva Kiadó. Bp., 1961.
- Reményi Andrea Ágnes 1994. Influences and Values: A Sociolinguistic Study in the Hungarian System of Address. In: *Studies in Applied Linguistics*. Volume 1: 85-109. [Debrecen]
- Sille István 1994. *Illem, etikett, protokoll*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. A magyar nyelv stilisztikája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

DR. FARKAS OLGA

főiskolai docens

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

A minőségre hangoló képzési program háttere és kipróbálásának néhány tapasztalata¹

Műhelytanulmányunkban négy témakört fogunk kifejteni. Elsőként a minőségüggyel való foglalkozás aktualitását ismertetjük. Másodikként a „minőségre hangoló” képzési program előzményeit mutatjuk be. Harmadikként a kurzus kipróbálásának a tapasztalatairól adunk áttekintést. Végül a tapasztalatok tükrében a közoktatás minőségfejlesztése iránt érdeklődők számára ajánlásokat fogalmazunk meg.

I. A minőség téma aktualitása

A magyar kormányzati oktatáspolitikai alapvető célkitűzései között szerepel a közoktatás minőségfejlesztése. Az 1993. évi közoktatási törvény 1999. évi módosítása előírja, hogy az iskola pedagógiai programja meghatározza az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerét (48 § (1) a). A törvényi előírásokból az alábbi kulcsfogalmat emeljük ki: *minőségbiztosítás*. Az előadás mondanivalója erre a fogalomra épül annak ellenére, hogy a minőségbiztosítás kifejezést nem fogjuk használni, helyette minőségfejlesztésről esik majd szó.

A következőkben a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszék Pedagógiai Műhelyének felkészítő munkáját mutatjuk be. Arra a kérdésre adunk választ, hogy a tanszék hogyan segíti a minőségfejlesztési törekvések érvényesülését.

A rendszerváltás utáni években számottevő változások történtek az iskolák életében. A változások között szerepel például az, hogy jelentős *döntések* helyi szintre kerültek. Az intézmények számára több irányból új típusú elvárások fogalmazódtak meg. Felerősödött az iskolák *szolgáltatói* jellege, gyakran egzisztenciális kérdéssé válik a mikro- és makroszintű társadalmi kihívásokra való gyors reagálás képessége. A tantestületek az elvárások ismeretében *maguk* fogalmazzák meg a nevelési *céljaikat*, s maguk alkotják meg a céljaik megvalósulását garantáló *pedagógiai programjukat*.

Az iskolákkal szembeni elvárások teljesítése a tantestület részéről új típusú képességeket tételez fel. A képesség fogalmának meghatározásakor támpontként a Pedagógia Lexikon megfogalma-

¹ A műhelytanulmány elhangzott: Az Apáczai-napok alkalmából rendezett nemzetközi tudományos konferencián, a Magyarságismeret – Művelődéstörténet szekcióban. Nyugat – Magyarországi Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar. A szöveg az előadás szerkesztett változata. Győr, 2000. október 19-20-21.

zása szolgált, mely szerint a képességet az egyén pszichikus tulajdonságának tekintjük, amely valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység végzésében nyilvánul meg.

Az iskoláknak szóló néhány elvárás kiemelünk, s mellérendelünk egy képességet, amelyről úgy véljük, az elvárás teljesülésének a feltétele.

1.	Helyi önmeghatározás	Autonómia
2.	Többszempontú igények feltárása, értelmezése	Empátia
3.	Az elvárások ismeretében önmeghatározás	Küldetéstudat
4.	Célok megalkotása	Döntés konszenzussal
5.	Célhoz rendelt pedagógiai program megalkotása	Team-munka
6.	A program megvalósítása	Feladatorientált cselekvés
7.	Folyamatos fejlesztés	„Belső fókusz”

Fő kérdés az volt számunkra, *hogyan* tudjuk segíteni az iskolákat, hogy az elvárásoknak eleget tudjanak tenni. Pedagógiai szempontból *módszertani problémával* állunk szemben, vagyis: milyen módon készítsük fel a tanárjelölteket, gyakorló pedagógusokat, hogy el tudják látni új típusú feladataikat.

2. A minőségre hangoló program előzményei

Az előzmények között négy összetevő szerepel. Az első összetevő a *gyakorlati felkészülésünk*, a második komponens a korábbi *műhelymunkák vezetése során szerzett tapasztalataink* számbavétele, harmadikként említhetjük a meglévő *elméleti tudásunk* súlypontosítását, s végül az *empirikus vizsgálataink* zárják a sort.

Elsőként: a gyakorlati felkészülésünk során 1986-1998-ig több személyiség- és képességfejlesztő tréningprogramon vettünk részt azzal a céllal, hogy saját személyiségünk fejlődjön. A kurzusokon különböző szellemi irányzatokat képviselő nemzetközi hírű trénerektől személyes munkakapcsolatban tanulhattunk. Főbb mestereink között tartjuk számon *Carl Rogerst, Klein Sándort, Gádor Annát, Kathleen Bursont, Richard Colent, Frank D. Gardellat, Susanna Evesont és Kende B. Hannát*. A tréningeken átértük, s ennek során *megértettük* a saját élményű tanulás lényegét, valamint formálódott a tudatos pedagógiai és pszichológiai alapo zású szemléletünk.

Másodikként: 1995-2000-ig gyakorló pedagógusoknak, főiskolai hallgatóknak számos képző- és továbbképző műhelyprogramot szerveztünk. A foglalkozások vezetése során készséget szereztünk abban, hogy pedagógiai és pszichológiai törvényszerűségek ismeretében miként serkenethetjük a közösségépítés folyamatát, az emberek közötti kommunikációt és együttműködést, a demokratikus attitűdök érvényesülését.

Tapasztalatainkat abból a szempontból rendszereztük, hogy melyek voltak azok a konkrét módszertani megoldások, amelyek alkalmazása az új elvárások érvényesülését segítheti. Számba vettük a gyakorlat próbáját ismételt kiálló megközelítési módokat, és újszerű kombinációkat alkottunk.

Harmadikként: a meglévő elméleti tudásunkból súlypontosztuk azokat a szellemi irányzatokat, amelyekről úgy gondoltuk, hogy hasznos lehet egy minőségfejlesztést célzó programkínálat megalkotásakor. Az elérendő célunkhoz kerestük a bizonyított elméleti tételeket, így azok a kész programban egy sajátos variációban szerepelnek.

A programalkotás *negyedik* elemeként az empirikus vizsgálataink eredményeit használtuk fel. Két, egymással összefüggő vizsgálatot végeztünk. Mindkét esetben a globális célunk a szóban forgó programkínálat kidolgozása volt.

Az első vizsgálat az 1998/99-es tanév II. félévében zajlott. A dél-alföldi régióban közoktatási intézményben tanító 38 pedagógust kérdeztünk meg, milyen továbbképzésre van igényük. Egyértelműen érzékelhetővé vált a mindennapok pedagógiai munkáját segítő, gyakorlatorientált programkínálat iránti érdeklődés.

A második vizsgálat az 1999/2000-s tanév I. félévében zajlott. Alap és másoddiplomás levelező hallgatók számára 10 alkalommal szerveztünk minőségfejlesztést célzó kurzust, 8 órás időtartammal. A programokat azzal a céllal koordináltuk, hogy az elméleti programtervezetünket kipróbáljuk. A munka során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy a hallgatók viselkedésében az új elvárások teljesítését igénylő képességek még elemi szinten sem fejeződtek ki. Megfogalmazódott bennünk, hogy az elvárások teljesítésének előfeltétele az elvárások teljesítését biztosító képességek célirányos fejlesztése.

A tapasztalatok tükrében az alábbi főbb módszertani problémák körvonalazódtak.

- a/ A „vevőközpontú”, a „vevőorientált”, a „partnerközpontú” gondolkodás serkentése. A szakmai szempontok és a több szempontú elvárásokra történő reagálás egyensúlyának a megteremtése.
- b/ Felkészítés és felkészülés a „belülről” kibontott célok megalkotására és a helyi önmeghatározásra.
- c/ Az együttműködés képességének a kifejlesztése. Elméletben jól ismert tételek gyakorlati alkalmazásának a serkentése. A tudott és ismert erkölcsi normák, szabályok betartatásának a módja.
- d/ Az önértékelés képességének a fejlesztése, az önértékelés gyakorlatának általánosabbá tétele. Visszajelzések adása és fogadása olyan módon, hogy az egyén fejlődését szolgálja.

Egyértelművé vált, hogy a legfőbb teendőnk a tanárjelöltek, a gyakorló pedagógusok szembesítése a képességfejlesztés szükségességével és lehetőségével, valamint a személyes fejlődés igényének a felkeltése.

Az új típusú kihívásokra az – immár megalkotott – minőségre hangoló műhelyprogram alternatívát jelenthet.

3. A program kipróbálásának a tapasztalatai

A program *célja* a mindennapok pedagógiai gyakorlatában érzékelhető, konkrét viselkedésben tapasztalható minőségi változások serkentése. Legfőbb *alapelvnek* tekintjük azt, hogy a képességfejlesztésen keresztül történik a minőségfejlesztés. *Formai* megoldások tekintetében 2,5–3 órás ülésekből építkezünk 30–60 órás időkeretig. Az időtartam attól függően változik, hogy az iskolák mennyi időt tudnak és akarnak szánni a képzésekre. *Tartalmi* vonatkozásban a jellemzők között szerepel, hogy az előrehaladás az ülések utáni visszajelzések függvényében történik. *Módszertani* szempontból inkább szemléletről, mintsem módszerről van szó. A munkaformákra jellemző, hogy választási alternatívát tudatosítunk, és szembesítjük a résztvevőket a választások lehetséges következményeivel. Legfőbb *szemléletbeli* alapként említhetjük, hogy a személy viselkedésének változása az eredményesség kritériuma. Nincs kész, átadható és átadandó, biztos utat mutató ismeret. Mindenkinnek magának kell a legjobb működési mechanizmusát kiérlelni. Ehhez segítjük hozzá a kurzuson résztvevőket.

Az 1999/2000-s tanévben hat közoktatási intézmény keresett meg képzési igénnyel bennünket, így kerültünk kapcsolatba az iskolákkal. Négy nagyváros, egy kisváros és egy kistelepülés közoktatási intézményeiben zajlottak a foglalkozások változó időtartammal (16, 5, 16, 5, 3, 32 munkaóra) és változó létszámmal (15, 10, 25, 20, 10, 25 fő).

A változó statisztikai adatok, a különböző motiváció és kultúra, az eltérő szociológiai sajátosságok más-más építkezési alapot jelentettek számunkra. Ha mérlegre tesszük a közös munkát, a foglalkozások azonos jellemzői közé sorolható, hogy valamennyi kurzuson a pedagógusok kezdeti befogadói magatartása a képzési idő végére aktív, alakító magatartássá vált.

Az új elvárások érvényesítése szempontjából a tapasztalatainkból három kedvezőtlennek ítélt tényezőt emelünk ki: a tantestületi közösségépítés, a képzési idő és a vezetői magatartás tényezőit. A célok realizálását nehezítette, hogy a tantestület egésze nem tudott részt venni a kurzuson. A tanároknak több irányú elfoglaltságaik voltak – például ugyanazon a napon ugyanabban az időben négy program is futott az egyik iskolában –, emiatt csak kivételesen volt alkalom arra, hogy térben és időben minden tanár jelen lehessen az *iskola egészét érintő* szemléletformáló képzésen.

Az igazgató magatartását két intézményben példa értékűnek ítéltük meg. Az egyik iskolában szemléletet váltani akaró és tudó vezetővel találkoztunk, még a másodikban szemléletet váltani akaró, de nem tudó vezetőről volt szó. Öröndetes, hogy az igazgató részt vett a kurzuson, de hierarchikus felállásból „utasította” kollegáit a gyakorlatok „végrehajtására.”

Az általunk vezetett foglalkozások tanítás nélküli munkanapokon, hétvégén, tanítási nap után, olykor esti órákba nyúlóan zajlottak. Egyértelműen tapasztaltuk, hogy a műhelyfoglalkozások beillesztése az iskolák működési rendjébe nehézséget jelenthet. Ugyanakkor az országos szintű minőségfejlesztési törekvések szempontjából ideális lenne, ha *minden iskolában* sor kerülhetne ismételt kurzusokra.

Tény, hogy nagyon lassú és nehezen mutatható ki a személyiségfejlődésben bekövetkezett változás. Ez a folyamat hosszú ideig tartó és elszánt *minőségi* munkát kíván. Az eredmény viszont egyáltalán nem látványos. Így az iskolák a felgyorsult élettempó sodrásában a tartalmi munkáról könnyebben lemondhatnak a formai megoldások javára.

A foglalkozás munkaigényes és költséges. Ideális esetben alkalmanként 15-16 fő foglalkoztatható. Az igényes kurzus a program teljes időtartamára legalább két szakember munkaerejét köti le.

A képzés technikai lebonyolítása több személy együttműködő munkáját kívánja. Mindenekelőtt az *igazgató* támogató hozzáállása szükséges, hogy az iskola működési rendjébe beillesse a foglalkozást. A lebonyolításhoz a továbbiakban szükség van a *technikai* kollega, a *konyhai és a takarító személyzet* együttműködésére is.

Ahhoz, hogy a program végeztével kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen, és/vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése, koordinálása és vezetése szükséges, és ez újabb anyagi és szellemi erőfeszítést kíván az iskola egészétől.

Ezzel szemben a minőségfejlesztést célzó képző program elterjesztése mellett szól az a döntő érvényességű tény, hogy a minőségtudatos magatartás serkentésének lehetséges eszköze a *belső* *motivációs rendszer*, az *önfegyelem*, az *önkontroll* kiépítése. Ezt pedig külső eszközökkel aligha lehet elérni. Élményszinten kell átélni például azt: ha mindenki betartja a szabályokat, jobb és tartósabb eredmény várható, a mindennapok gyakorlatában nagyobb valószínűséggel pozitív irányú változások következnek be.

Összességében nézve a képzési tapasztalataink arról győzték meg bennünket, hogy szakavatott irányítási stílussal, néhány betartható alapszabály beilleszthető az iskola konkrét valóságába, elméletileg és gyakorlatilag megalapozott program segítségével a műhely széles körben kiépíthető.

4. Ajánlások

A tapasztalatok tükrében végül ajánlásokat fogalmaztunk meg. Ahhoz, hogy jobban érzékeljük és megértjük a közoktatás minőségfejlesztési folyamatában a beavatkozási-fejlesztési lehetőségeket, nélkülözhetetlen az iskolák világában szerzett közvetlen tapasztalat.

- Ha a minőségfejlesztési elvek érvényesítésének korlátait és lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban, az iskolák mindennapi történései közelségében átélte élmények birtokában tapasztalhatja meg a programalkotó, akkor nagyobb az esélye, hogy *megvalósítható* kurzusokat kínáljon.
- A megvalósítás során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a *tanulás törvényszerűségeit*. A gyorsaság illúzióját keltheti a program végigvitele a gyakorlat szigorú kontrollja nélkül, de ha a szervezeti kultúrába nem épül be a változás, kevésbé tekinthető eredményesnek a fejlesztő tevékenység.
- Az elmélet és a gyakorlat küzdőterén végzett munka belátásokat eredményezhet: olyan mértékben valósítható meg egy elképzelés, amilyen mértékben készek és képesek a folyamatokat megvalósítók, maguk az *emberek* az adott feladatra. Kevés a cél elérésére koncentrálni a cél elérését biztosító emberi tényezők figyelembevétele nélkül.
- Ha a cél az iskolák működési gyakorlatának jobbá tétele, kívánatos, hogy a képzési kurzusok tartalmi, módszertani, formai és szemléletbeli sajátosságai a pedagógusok alkotó megújulását ösztönözzék.
- A fentiek alapján megfogalmazható, hogy a minőségfejlesztés kezdeti lépése – a minőség emberi tényezőit nézve – a közoktatás-vezetők és a közoktatásban dolgozók személyiségfejlesztése, *készségfejlesztése* irányába mozduljon.
- A minőségfejlesztés tantestületi szintű munkamódszereire vonatkozóan javasoljuk a *műhely jellegű*, a belső erők kifejtését segítő megoldási módokat, ahol a vezető működése facilitatív jellegű (serkentő, előmozdító). Kutatási eredményeinkkel összhangban tapasztalataink szerint ez a vezetői stílus teszi lehetővé a belső energiák, az alkotó erők felszínre segítését.
- Tanárjelöltek, gyakorló pedagógusok, tantestületek *pedagógiai-pszichológiai alapú* minőségre hangoló, a minőségüggyel kapcsolatos feladatok ellátását lehetővé tevő felkészítő foglalkozásokon vegyenek részt.
- A minőségfejlesztési törekvések érvényesítése párhuzamosan történjen annak a megértésével és elfogadásával, hogy miért fontos a minőség egyéni és szervezeti szinten egyaránt, személyesen is miért lesz jobb mindenkinek a minőségi munkavégzés általánosabbá válása.
- A belső megújulást segítő műhelyfoglalkozásokat követően kerülhet sor a minőségbiztosítási rendszer kiépítésére és bevezetésének kezdő szakaszára.

A törvényi elvárásokból következően napjainkban új pedagógus személyiségideál körvonala zódik. Csak célirányos képességfejlesztő munka eredményeképpen van remény, hogy az emberek viselkedésében ténylegesen megjelenhetnek az új értékek. Ha a személy-nem lesz képes azonosulni a minőségfejlesztési törekvésekkel, és érvényesíteni a minőségi követelményeket a mindennapokban, féltő, hogy szervezeti szinten *üres forma marad bármely minőségbiztosítási rendszer*.